



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique

Adelina Branco

Prof. Doutor Vítor Franco

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2019



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Olhares dos professores sobre a inclusão
educativa das crianças com deficiência em
Moçambique**

Adelina Branco

Prof. Doutor Vítor Franco

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2019



Júri

Presidente do Júri

Nome: Heldemerina Chimuma Domingos Samutelela Pires

Email: hsp@uevora.pt

Departamento: Departamento de Psicologia

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Vogais

Nome: Vítor Daniel Ferreira Franco (**Orientador**)

Email: vfranco@uevora.pt

Departamento: Departamento de Psicologia

Categoria profissional: Prof. Auxiliar c/ agregação

Nome: Maria Madalena Vaz Pereira de Melo (**Arguente**)

Email: mmm@uevora.pt

Departamento: Departamento de Psicologia

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Franco, meu orientador, pela orientação, pela compreensão, pela disponibilidade e serenidade com que sempre me recebeu.

Agradeço a todos os professores de Nampula, Tete e Sofala que participaram neste estudo e partilharam as suas vivências, opiniões e preocupações.

Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique

Resumo

O maior desafio dos sistemas educativos no mundo é o da inclusão educativa. Um processo complexo nos países economicamente mais pobres, onde existem milhares de crianças com deficiência que nunca viram o interior de uma sala de aula.

Este estudo vai ao encontro do desafio da implementação da educação inclusiva em Moçambique. Sendo os/as professores/as um elemento fundamental nesse processo de mudança, torna-se fundamental compreender as suas opiniões e expectativas sobre a implementação da educação inclusiva em Moçambique, o principal objetivo deste estudo. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com vista à melhor compreensão da problemática explorada. Os dados foram recolhidos através método *focus group*, tendo sido constituídos três grupos de discussão (nas províncias/cidades de Tete, Sofala e Nampula) e submetidos a uma análise de conteúdo.

Os resultados obtidos mostram-nos as necessidades e dificuldades identificadas pelos/as professores/as, bem como o valor e o significado da inclusão no sistema de ensino. O resultado mais significativo prende-se com a formação e capacitação dos/as professores/as para que a transformação educativa seja uma realidade. Ainda existe um percurso a fazer para que a inclusão se concretize no seu todo, nomeadamente ao que se refere às políticas educativas inclusivas, à implementação de um trabalho cooperativo e sistemático.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Professores/as, Necessidades Educativas Especiais (NEE), Moçambique

Teachers perspectives on educational inclusion of children with disabilities in Mozambique

Abstract

The greatest challenge of the educational system in the world is the educational inclusion. A complex process, in the economically poorer countries, where there are thousands of disabled children who have never seen the inside of a classroom.

This study highlights the challenge of the implementation of inclusive education in Mozambique, being the teacher a fundamental element in this process of change, it becomes fundamental to understand their opinions and expectations about the implementation of inclusive education in Mozambique, which is the main objective of this qualitative study. A qualitative approach was used, with intent of better understanding of the problem explored. Data were collected through the *focus group* method, three discussion groups were constituted (in the provinces/towns of Tete, Sofala and Nampula) and subjected to a content analysis.

The results obtained show the needs and difficulties identified by the teachers, as well as the value and meaning of inclusion in the teaching system. The most significant result is the capacitation and training of teachers so that the educational transformation become a reality. There is Still a path to be made for inclusion to be achieved as a whole, particularly with regard to inclusive educational policies, the implementation of cooperative and systematic work.

Keywords: Inclusive Education, Teachers, Special Education Needs (SEN), Mozambique

Índice

Índice de Tabelas.....	8
Introdução	9
Parte 1 – Enquadramento Teórico.....	11
1. Educação Inclusiva.....	11
1.1 Marcos principais para a Educação Inclusiva	15
2. Olhar dos Professores.....	19
3. Educação Inclusiva em Moçambique.....	23
Parte 2 – Estudo Empírico.....	27
1. Objetivos e questões de Investigação.....	27
2. Metodologia	28
2.1 <i>Focus Group</i>	28
2.2 Participantes	30
2.3 Procedimento de Recolha de dados.....	31
2.4 Procedimento de Análise de dados.....	32
3. Apresentação e Discussão dos Resultados	35
3.1 Valor da Inclusão das crianças com deficiência.....	37
3.2 Significado do conceito de Inclusão Educativa.....	39
3.4 Práticas inclusivas	42
3.5 Necessidades e dificuldades face à Inclusão	44
3.6 Soluções Inclusivas	50
3.7 Formação de Professores/as para a Educação Inclusiva.....	54
Conclusões Gerais	56
Referências	59

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Participantes.....	30
Tabela 2 – Classificação de Categorias e Subcategorias.....	35
Tabela 3 – Síntese da Categoria 1 e Subcategorias.....	38
Tabela 4 – Síntese da Categoria 2 e Subcategorias.....	40
Tabela 5 – Síntese da Categoria 3 e Subcategorias.....	42
Tabela 6 – Síntese da Categoria 4 e Subcategorias.....	48
Tabela 7 – Síntese da Categoria 5 e Subcategorias.....	52
Tabela 8 – Síntese da Categoria 6 e Subcategorias.....	54

Introdução

Com a aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) passou a abranger todas as crianças e jovens que manifestem necessidades, sejam relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, e que possam surgir apenas em determinado momento da escolaridade, definindo novas concepções sobre a educação dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca (1994), expressa a sua opção por uma escola inclusiva, em que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

A educação inclusiva é um tema importante com o qual nos deparamos nas escolas de hoje, podendo ser definida como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, *cit in* Barreto, 2009, p.30). Inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças, o que requer uma utilização de diferentes métodos para dar resposta a diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento. Por isso mesmo, uma escola quer-se de *todos e para todos*, onde cada aluno/a sinta que encontrou o seu próprio lugar, o seu próprio ritmo, a sua cultura, de forma a construir uma identidade de que possa sentir respeito por parte dos demais (Rodrigues, 2003). O conceito de inclusão transmite, de uma forma mais explícita, um dos objetivos fundamentais da educação: que toda a criança, independentemente das suas características, deve ter direito a ser incluída na vida educativa e social que a rodeia (Barreto, 2009).

A inclusão é também um novo modo de encarar a diferença. Aceitar a diferença implica, segundo a perspetiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global (Rodrigues, et al., 2007).

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no/a aluno/a, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona. Todos/as os/as alunos/as, estão na escola para aprender, participando ativamente. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo,

de tal maneira que a criança/ jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo/a seu/sua aluno/a (Rodrigues, 2003). Mas esta nova forma de encarar as dificuldades educacionais obriga a escola a adotar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que lhe permita adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Rodrigues, et al., 2007).

Tal implica sensibilizar os diferentes agentes educativos para novos princípios, desenvolver novos modos de estar e de olhar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos/as alunos/as e facilitar-lhes a apropriação de novas competências, que lhes permitam desenvolver um trabalho voltado para a resolução de problemas, fundamentado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alimentado pelo desejo de, continuamente, aprender (Rodrigues, et al., 2007).

Moçambique, tal como outros países de baixos recursos, procura implementar um sistema educativo de carácter inclusivo. Apesar de haver grande consenso quanto a tornar o sistema educativo inclusivo para as crianças com deficiência, são muitos os obstáculos que se levantam a diferentes níveis.

A opinião dos/as professores/as, que trabalham nas escolas Primárias e Secundárias, tendo assim uma visão ampla dessas dificuldades e obstáculos, é fundamental para a construção de uma estratégia de educação inclusiva assente na realidade.

Desta forma, o propósito desta investigação é conhecer e estudar a opinião e expectativas dos/as professores/as sobre a implementação da educação inclusiva em Moçambique, compreender a realidade da inclusão educativa neste país, quais as necessidades, qual o valor e como é feita esta inclusão, através do seu olhar.

Relativamente à organização do presente trabalho é de referir que se encontra dividido em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico. A primeira parte corresponde a uma análise geral da educação inclusiva e a segunda parte diz respeito à descrição da investigação, apresentando as questões e objetivos da mesma bem como os métodos e procedimentos utilizados. Num último capítulo, são apresentados os resultados e realizada a análise que leve à posterior reflexão e discussão. Por fim, são apresentadas as conclusões gerais, nas quais serão também referidas as limitações do estudo efetuado, apresentadas propostas para possíveis estudos futuros e as suas implicações.

Parte 1 – Enquadramento Teórico

1. Educação Inclusiva

Em meados do século XX, nos anos 70, inicia-se uma nova época da escolarização de crianças com problemas de desenvolvimento. Com origem na Europa, nos países nórdicos, inicia-se o movimento da integração escolar, onde crianças em situação de deficiência sensorial começam a frequentar o sistema regular de ensino. Os países que aderiram a este movimento colocaram crianças e jovens com deficiência em turmas regulares, acompanhados/as por professores/as do ensino especial, previamente formados/as. Este movimento evoluiu e afirmou-se com sucessivos trabalhos científicos, entre os quais se destacou o relatório Warnock (1978) que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) – um conceito que trouxe novas exigências no que diz respeito ao acompanhamento em geral das crianças no meio escolar e substituiu a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência (Ussene & Simbine, 2015).

Em Inglaterra, com o documento Education Act (1981) surge a definição oficial do conceito de Necessidades Educativas Especiais, *“uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”* (p. 1). Brennan (1998, cit in Ussene & Simbine, 2015) ao referir-se ao conceito, afirma que existe uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem de uma criança sendo necessário criar um currículo especial ou modificá-lo, ou criar condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o/a aluno/a possa receber uma educação adequada e eficaz. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Posteriormente, os princípios ligados à educação inclusiva ocuparam um lugar mais distinto e predominante na educação, devido à sua integração em diferentes documentos internacionais (Florian, 2008). Portugal tal como outros países não ficou indiferente aos novos princípios, tendo assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca (1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

Este princípio, educação inclusiva, tal como referido, foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, reafirmado no Fórum Mundial de Educação e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva de qualidade baseia-se no direito de todos/as, crianças, jovens e adultos, a receberem uma educação de qualidade que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça as suas vidas (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiros, 2009).

Na escola tradicional, as barreiras impostas à deficiência e a exclusão para instituições especiais, levou ao modelo da escola integrativa que procurou responder às diferenças, no entanto continuou a excluir alunos/as com deficiência. Assim para dissolver todas as divergências sentidas no sistema integrativo, construiu-se o paradigma da educação inclusiva, não como uma continuação da escola integradora, mas como um novo caminho a seguir (Rodrigues, et al., 2007).

Como refere Rodrigues (2000, *cit in* Freire, 2008), “*a Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade*” (p. 7-8).

Segundo o Parecer n.º3/99, de 17 de Fevereiro, do Conselho Nacional da Educação, a Educação Inclusiva é “*sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais*”(p. 9).

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que tem uma nova perspetiva sobre a diferença e defende o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade da qual fazem parte, é uma inovação relativamente à integração, onde todos devem ser aceites e respeitados

naquilo que os diferencia uns dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os/as alunos/as desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

Segundo Correia (2008, *cit in* Ribeiro, 2008), o conceito de educação inclusiva tem sofrido alterações ao longo dos tempo, atualmente, é um princípio no processo de educação, principalmente dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais, *“todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos; todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos e todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano”* (p.74).

Contudo, apesar das discussões e debates em torno deste tema, não há ainda concordância sobre a essência do conceito de educação inclusiva. Em alguns países, a visão sobre o conceito de educação inclusiva é apenas para acolher crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de ensino (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiros, 2009)

No entanto, internacionalmente, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow (2001), entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que decorre de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação além de constituir um direito humano básico, promove uma sociedade mais justa e solidária (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiros, 2009).

A inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os/as alunos/as. A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os/as alunos/as e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar fortes mudanças nas

salas de aula, nas salas de professores/as, nos recreios, ou seja, em toda a comunidade escolar, tal como nas relações com pais e mães. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados/as com a pessoa, na sua globalidade. Isto pode ser esquecido quando o foco de inclusão apenas incide sobre a deficiência ou a necessidade do/a aluno/a (Booth & Ainscow, 2002).

A ideia de que as dificuldades de aprendizagem se podem resolver identificando algumas crianças como tendo “necessidades educativas especiais” apresenta limitações consideráveis e concede um rótulo que pode levar a uma diminuição das expectativas. Desvia ainda a atenção dos/as outros/as alunos/as que não têm esse rótulo mas que também podem ter dificuldades, e não tem em conta, como causas para essas dificuldades fatores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola. (Booth & Ainscow, 2002).

O trabalho de identificação e de diminuição das dificuldades de determinado/a aluno/a pode beneficiar muitos outros em relação aos quais, inicialmente, não se colocavam problemas de aprendizagem. Deste modo, as diferenças entre os/as alunos/as no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem. Os/as alunos/as continuam a ser excluídos da educação regular porque têm uma deficiência ou porque são considerados como tendo “dificuldades de aprendizagem”. A inclusão implica transformar as escolas em lugares onde todos/as se sintam acolhidos e estimulados, tanto para o pessoal, como para os/as alunos/as. Diz respeito à constituição de comunidades que estimulam e celebram os seus sucessos. Mas a inclusão consiste também na construção de comunidades num sentido mais vasto. As escolas podem trabalhar com outras organizações e com as comunidades, de forma a desenvolver oportunidades educativas e promover as condições sociais dentro das suas localidades (Booth & Ainscow, 2002).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), uma escola inclusiva para ter sucesso, além de outros aspetos importantes, também depende três fatores como a identificação precoce, a avaliação e a estimulação das crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida. Desta forma, devem ser desenvolvidos e implementados programas de atendimento e de educação para crianças até aos 6 anos com o objetivo de que se desenvolvam ao nível físico, intelectual, social e se preparem para o meio escolar. A implementação destes programas, beneficiam não apenas a criança com deficiência, mas também a família e a sociedade, impedindo o agravamento das situações

identificadas. Muitos países implementaram estratégias a favor da educação precoce, apoio à educação pré-escolar e organização de atividades que informem as famílias e permitam a sua participação em serviços comunitários.

1.1 Marcos principais para a Educação Inclusiva

1.1.1 Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994 é um importante marco na história, quer pelos princípios que assinalou e proclamou perante 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, quer ainda pela proclamação que fez às organizações presentes: a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho - OIT e a Organização Mundial de Saúde – OMS. Esta Declaração inclui os princípios educativos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Educação para Todos e nas Normas de Oportunidade para Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1994).

A inclusão é uma questão de direitos que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais. A Declaração de Salamanca (1994), afirma que *“cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”*, *“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”*, *“os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”*, *“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”* (pp. viii-ix).

A participação de todos os intervenientes e responsáveis pela educação das crianças, em particular das crianças com necessidades educativas especiais é necessária para que todos estes princípios anteriormente referidos sejam aplicados e cumpridos de forma correta apostando sempre na necessidade de uma intervenção precoce para que as

dificuldades do seu desenvolvimento sejam amenizadas e encaradas com a colaboração de um corpo de professores/as com formação adequada. Assim, para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade, é necessário que os diversos ministérios, principalmente a educação, o emprego e a segurança social, se unam e trabalhem em prol de uma escola inclusiva, onde todos os envolvidos neste processo, como os pais, professores/as, técnicos/as, políticos e população, acreditem que *a escola é um lugar para todos* (Costa, 1998).

Relativamente aos princípios da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca marca a necessidade de mudança urgente e de construção de uma escola inclusiva que seja capaz de combater atitudes discriminatórias com vista à edificação de comunidades abertas, solidárias e inclusivas, onde todos os/as alunos/as possam aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Esta declaração cria expectativas em todos aqueles, profissionais e pais, que querem romper com todas as formas de exclusão social (UNESCO, 1994).

Nesta Declaração o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que:

“todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

(Unesco, 1994, p.11-12).

1.1.2 Declaração de Dakar/Marco de Ação de Dakar

No Senegal, entre 26 a 28 de abril de 2000, o Fórum de Educação em Dakar juntou os governos de 164 países, os representantes dos grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não governamentais (ONGs) e sociedade civil, os quais adotaram um Marco de Ação para lançar os compromissos de Educação para Todos (EPT). Este Marco de Ação compreendeu seis objetivos e as suas respectivas metas, bem como doze estratégias com as quais todos os envolvidos deveriam contribuir até ao ano de 2015 (Unesco, 2015).

Os objetivos do Marco de Dakar são os seguintes:

1. Expandir e melhorar educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável;
2. Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade;
3. Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida;
4. Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade;
6. Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO C. A., 2001)

O Marco de Dakar assumiu o compromisso coletivo da comunidade internacional em procurar uma estratégia e em garantir que todas as crianças, jovens e adultos tem as necessidades básicas de aprendizagem garantidas. (UNESCO C. A., 2001)

Este documento, vem novamente afirmar a perspectiva da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien (1990) , onde “*a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro*”, e que a educação “*pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro* (UNESCO C. A., 2001).

2. Olhar dos Professores

“...nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”

Warwick 2001

Os/as professores/as são atores/atrizes essenciais quer no processo educativo de uma criança, principalmente quando nos referimos a crianças com deficiência, quer no processo de inclusão de uma escola. São eles/elas os agentes educativos com maior relevo, com maior contacto e interação com as crianças, o seu papel é fundamental e de extrema importância para todo o desenvolvimento educativo. As perceções, as crenças, as expectativas, as atitudes dos/as professores/as têm uma importância fundamental na implementação da mudança para o sucesso da educação inclusiva.

O desenvolvimento da escola inclusiva, este paradigma em evolução, pressupõe mudanças a vários níveis e novas situações com as quais é necessário um reajustamento por parte dos/as professores/as para que se adaptem e consigam gerir e implementar práticas inclusivas (Prata, 2009).

Estas mudanças levam a que exista uma reflexão de métodos e práticas utilizadas, de cooperação e envolvimento da comunidade escolar, principalmente dos/as professores/as, um dos principais intervenientes deste processo complexo, o que implica promover parcerias entre a educação especial e a educação regular de forma a redefinir os papéis ao nível de cada docente, para que ocorra um reestruturação e diversificação no sistema educativo. Assim, o/a professor/a exerce uma função bastante importante e central no processo educativo e no atendimento a prestar aos alunos com dificuldades e problemas escolares (Prata, 2009).

De acordo com o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003), a inclusão também depende das atitudes do/as professores/as face aos alunos/as com necessidades especiais, da sua capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de perceber as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir eficazmente essas diferenças. É o/a professor/a que tem de implementar a inclusão na sua prática diária e ele/ela são o fator decisivo. No entanto, isto acontece dependendo da formação de cada professor/a, das suas experiências, das suas convicções e da sua atitude, bem como das condições da sala de aula e dos fatores exteriores à escola. (Prata, 2009)

A atitude do/a professor/a assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos/as alunos/as. Ela é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Conforme nos aponta Warwick (2001, *cit in*, Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013), “*nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam*” (p. 115).

No entanto, a formação de cada professor/a é um fator muito importante, autores como Goffredo e Manzini (*cit in*, Sant'Ana, 2005) referem que a implementação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, tais como a falta de formação dos/as professores/as do ensino regular para atender às necessidades educativas especiais, além das infraestruturas adequadas e recursos materiais para o trabalho pedagógico de crianças com deficiência. Mas a principal dificuldade que se tem colocado em discussão, é a ausência de formação especializada dos/as educadores/as para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, o que constitui um problema na implementação de novas políticas.

O autor Moreira (2007, p.30), também refere que existe “*uma desconfortável sensação de mal-estar*” sentida pelos/as professores/as do ensino regular que se deparam com o paradigma da inclusão devido à falta de uma formação e qualificação profissional adequada para lidar com os/as alunos/as com necessidades educativas especiais, o que se traduz em sentimentos de insegurança e incerteza de como enfrentar e se adaptar a este novo processo.

De acordo com os primeiros estudos realizados acerca da implementação da inclusão no sistema de ensino regular, os resultados demonstraram que os/as professores/as mencionaram aspetos com os quais sentiam maior dificuldade em lidar no decorrer do processo, particularmente, referiram a falta de preparação para trabalhar e responder a crianças com deficiência, o tempo que estas crianças poderiam precisar e a qualidade das aprendizagens. Ainda mencionaram preferir que o apoio prestado a estas crianças fosse fora da sala de aula. Desta forma, os/as professores/as encontravam-se apreensivos e pouco recetivos à mudança (Prata, 2009).

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, no planeamento de ações e programas voltados à temática. Professores/as, diretores/as e funcionários/as apresentam papéis específicos, mas precisam agir em conjunto para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por

outro lado, torna-se essencial que esses intervenientes tenham continuidade no seu desenvolvimento profissional, visando a melhoria do sistema educacional.

De acordo com Porter (1997, *cit in* Sanches & Teodoro, 2006), o/a professor/a do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de crianças com deficiência, o que implica perceber as suas concepções e práticas sobre a inclusão. Se é com eles/elas que estas crianças passam a maior parte do tempo quando estão na escola, então torna-se fundamental perceber as suas ideias, as suas práticas, para que as crianças possam ter o melhor aproveitamento possível, estando incluídas numa turma do ensino regular.

Estar incluído é muito mais do que estar presente num lugar, é muito mais do que uma presença física. É o/a aluno/a sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele/ela. Para isso, é necessário que os currículos se modifiquem e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa se verifique para que possam permitir dar resposta aos alunos/as com deficiência no contexto grupo turma (Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013).

De certa forma tornou-se uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos/as professores/as como principais agentes de mudança.

A formação de professores/as é vista como um ponto fundamental e estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais coerentes com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. A formação de professores/as é assim criada como uma oportunidade para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação. Eleger a formação de professores/as como meio indispensável para a promoção de uma melhor educação não chega, a discussão mais interessante, específica e necessária deve situar-se nas formas, nas estratégias, nos conteúdos que esta formação deverá desenvolver. (Armstrong & Rodrigues, 2014)

No entanto, apesar desta necessidade de formação adequada por parte dos profissionais de educação estar indicada na Declaração de Salamanca (1994) como um aspeto fundamental para a mudança das escolas, o que se verifica é que é dada maior importância aos aspetos teóricos e aos currículos que se distanciam da prática pedagógica, não proporcionando uma série de competências e aprendizagens necessárias aos professores/as para o trabalho com a diversidade de alunos/as. A falta de formação adequada leva a consequências na afirmação do princípio inclusivo, esta não pode,

apenas, restringir-se à participação em cursos, mas sim abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação necessita ser um processo contínuo e profundo, onde os/as professores/as sejam levados a refletir, a interrogar-se e a colocar dúvidas em relação as suas práticas de forma a evoluir e aperfeiçoar o ensino oferecido em sala de aula (Sant'Ana, 2005).

3. Educação Inclusiva em Moçambique

“Ninguém pode se sentir satisfeito enquanto ainda houver crianças, milhões de crianças, que não recebem uma educação que lhes ofereça dignidade e o direito de viver suas vidas completamente”

Nelson Mandela

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011), fornece informações científicas sobre a situação dos países, das pessoas e de várias componentes que envolvem o paradigma da deficiência no mundo. Estima que mais de um bilião de pessoas no mundo vive com alguma forma de deficiência, o que aproximadamente se refere a 15% da população. Refere, que os números para a população de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, são de 95 milhões, das quais 13 milhões (0.7%) possuem “deficiências graves”. Existem populações mais vulneráveis como mulheres, idosos e crianças mais pobres e originárias de grupos étnicos minoritários que apresentam uma maior prevalência de deficiência, tal como países de baixa renda. O relatório refere ainda que crianças com deficiência são mais suscetíveis a não iniciar um percurso escolar, nem a terminá-lo, do que crianças sem deficiência. Apresentam menor aproveitamento escolar e uma menor presença na escola.

No que diz respeito a Moçambique, estima-se que aproximadamente 500.000 pessoas vivem com deficiência na recolha de dados feita em 2007, no entanto não existem dados concretos sobre o número exato de pessoas com deficiência. Um estudo realizado pelo SINTEF norueguês em 2009, indica que quase um terço (26%) das famílias têm um ou mais membros com deficiência, o que significaria cerca de 1,5 milhões pessoas com deficiências. Segundo a UNICEF (2013, *cit in*, Sida, 2014), 14 % das crianças em idade escolar têm uma deficiência em Moçambique. No que diz respeito as crianças que não frequentam a escola, a Secretaria da década africana em 2007 estima que a percentagem é de 80%, embora a educação seja gratuita e obrigatória. (Sida, 2014).

Segundo Trust (2016), os dados deste estudo mais recente, revelam que na África subsariana, ou seja, os países do continente africano localizados na região ao sul do deserto do Saara, cerca de 6,4% da população, é constituída por crianças com deficiência e muitas delas não estão na escola. A estas crianças não lhes é apenas negado o direito à educação, mas também o direito à participação, à proteção contra à violência e abusos, ao direito de viver uma vida plena com dignidade e independência, e desempenhar um papel

ativo na sociedade. A educação é um direito fundamental para todos. Todas as crianças têm o direito a educação, incluindo as crianças com deficiência. Além de ser um direito, a matrícula de uma criança na escola protege a mesma de abusos e danos como o casamento infantil, o trabalho infantil e o tráfico de exploração nestes países (Trust, 2016).

Em África, as pessoas com deficiência fazem parte dos grupos mais vulneráveis, onde se verifica que na maioria dos casos tem baixos níveis de escolaridade ou não são se quer instruídas, são desempregadas, tem baixos rendimentos e normalmente vivem condicionadas pela sociedade (SADC, 2017).

São vários os fatores que influenciam e condicionam pessoas com deficiência em Moçambique, a discriminação, a dificuldade de acesso e a falta de condições, de meios, são comuns quer ao nível do emprego, da educação, dos serviços de saúde e da prestação de outros serviços. O nível de escolaridade das pessoas com deficiência é baixo, e isso verifica-se principalmente nas zonas rurais e *“as pessoas com deficiência são muitas vezes prejudicadas por dúvidas sobre a sua própria capacidade e atitudes negativas dos prestadores de serviços que muitas vezes tratá-los como “objetos de cuidado”.”*(p.1) Só existe um hospital psiquiátrico no país e além de estar completamente preenchido, tem necessidades ao nível da nutrição básica, medicina ou abrigo. As minas são outro fator que além de matarem muitas pessoas, também fazem com que muitas outras fiquem incapacitadas (Sida, 2014).

No entanto, Moçambique tem medidas legislativas e políticas assumindo o compromisso de promover os direitos das pessoas com deficiência. Assinou e retificou tratados que promovem os direitos, como a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, a Carta Africana dos direitos humanos e dos povos, a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as mulheres, a Comissão Africana dos direitos humanos e dos povos elaborou um protocolo sobre os Direitos das pessoas com deficiência, existe uma Estratégia nacional de deficiência de 2009 e também um Plano de ação nacional sobre a deficiência para o período de 2012 a 2019 (PNAD) (Sida, 2014).

Segundo Chambal (2011), no que diz respeito ao sistema educativo em Moçambique, o cenário que antecedeu a implantação das políticas de inclusão escolar era bastante desolador, os dados referentes à eficácia das escolas regulares demonstravam a evidência de práticas altamente seletivas de alunos/as no sistema educacional regular em Moçambique, sendo que isso levou a que diferentes iniciativas públicas e privadas de

reforma da escola e do sistema educativo, culminando com a proposta de escolas inclusivas, introduzida na rede educacional em Moçambique a partir de 1998.

Desta forma em 1998, Moçambique introduziu pela primeira vez as escolas inclusivas no país. Após a proclamação da Declaração de Salamanca (1994), em que *“todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”*, Moçambique adotou a política de educação inclusiva, tendo iniciado um projeto-piloto em cinco províncias. Desde então e com os esforços do Plano Estratégico da Educação para o quinquénio 1999 - 2003, esta experiência estendeu-se para todo o país (Ussene & Simbine, 2015).

Segundo Ussene & Simbine (2015), ao implementar a proposta de educação inclusiva em 1998, Moçambique deparou-se com uma série de novos desafios na área das infraestruturas, de materiais especiais, na formação de professores/as, na adaptação curricular para os/as alunos/as com necessidades educativas especiais e no desenvolvimento de educação especial em paralelo com o fomento de práticas de educação inclusiva.

Apesar de existirem mudanças ao nível da legislação e políticas públicas na República de Moçambique que incluem a educação básica como um direito universal e gratuito para todos os indivíduos e de o país ter aderido aos desafios do movimento internacional em prol da educação para todos, com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), segundo Chambal (2011) decorridos 10 anos após a implementação das políticas educacionais inclusivas, os resultados ainda estão longe de ser atingidos, nesta data verifica-se que houve um aumento no acesso à escola e um elevado número de matriculas mas também um aumento das dificuldades por parte dos professores/as em lidarem com a diversidade do/a aluno/a com necessidades educativas especiais.

As políticas de educação e de inclusão em Moçambique estão alinhadas a propostas provenientes das convenções internacionais, contudo, observam-se limitações de instrumentos legais e orientadores capazes de atender as especificidades dos/as alunos/as com deficiência no contexto da implementação. O posicionamento do país é fruto de adesão aos protocolos internacionais (Declarações, Convenções, Fóruns internacionais) que ainda se debruçam sobre as estratégias de implementação da inclusão escolar nos currículos escolares.

É bastante difícil pensar em atingir uma Educação para Todos e de qualidade defendida na Declaração de Educação para Todos - Jomtien (UNESCO, 1990);

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Montreal (1999); Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); a Carta para o Terceiro Milénio (1999) e reforçada pela Declaração de Dakar (2000), se mantivermos uma educação que exclui direta ou indiretamente os seus membros (Ussene & Simbine, 2015).

O estudo realizado em países da África Oriental e Austral para medir o grau de cumprimento do direito à educação de crianças com deficiência refere que é muito importante alocar recursos necessários para o desenvolvimento da educação das crianças com deficiência a fim de melhorar a identificação precoce das necessidades, criar ambientes escolares favoráveis à deficiência, desenvolver materiais de aprendizagem inclusivos e capacitar professores/as, sendo fundamental, promover abordagens inovadoras que levem a uma cultura capaz de enfrentar a discriminação, dar apoio à educação inclusiva e abraçar a diversidade (Trust, 2016).

A educação inclusiva em Moçambique representa um ideal a alcançar. Isso significa que há muito ainda por se fazer para transformar a escola num espaço de inclusão em que todos aprendam de acordo com as suas particularidades individuais (Ussene & Simbine, 2015).

Parte 2 – Estudo Empírico

1. Objetivos e questões de Investigação

A presente investigação pretende ser um contributo para a definição de uma estratégia Nacional para a educação Inclusiva e o Desenvolvimento das crianças com Deficiência em Moçambique.

Tem como objetivo geral compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência, alunos com necessidades educativas especiais, através dos/as professores/as das escolas situadas nas províncias de Tete, Sofala e Nampula, em Moçambique. Este objetivo prende-se com a necessidade de compreender a realidade da inclusão educativa em Moçambique e quais as necessidades e qual o valor da inclusão neste país, através do olhar e perspectiva dos/as professores/as. Tendo em conta o referido, a principal questão de investigação deste estudo é:

Qual a visão dos/as professores/as sobre o processo de educação inclusiva de crianças com deficiência em Moçambique?

Desta decorrem os seguintes objetivos:

- 1) Identificar os recursos, métodos/práticas utilizados no processo de inclusão das crianças com deficiência e as estratégias utilizadas pelos/as professores/as para incluir crianças com deficiência;
- 2) Identificar as necessidades sentidas pelos/as professores/as no processo de inclusão de crianças com deficiência;
- 3) Identificar as vantagens e desvantagens sentidas pelos/as professores/as no processo de inclusão de crianças com deficiência;
- 4) Conhecer quais os obstáculos identificados pelos/as professores/as no processo de inclusão de crianças com deficiência.

2. Metodologia

2.1 *Focus Group*

O presente estudo utiliza uma abordagem qualitativa e recorre ao método *focus group* na recolha de dados com o objetivo de compreender os fenómenos mediante a perspetiva dos/as participantes e da situação em estudo. Morgan (1997), define *focus group* como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo/a investigador/a, ou seja, aquilo que define os *focus group* e que o distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.

Para se iniciar a constituição de *focus group* é necessário a formulação da questão a ser investigada, mesmo que preliminarmente. O método *focus group* requer atenção e cuidado na seleção dos/as participantes mediante as informações que estes possam dar ao/à investigador/a, até à forma do tratamento dos dados. A seleção dos/as participantes é um fator fundamental para a constituição dos grupos, pois estes estão diretamente relacionados com o perfil dos/as participantes, o tamanho de cada grupo, a quantidade de grupos e o nível de intervenção do investigador. Variáveis como a diferença de idade, sexo ou a origem geográfica, devem ser levadas em conta na constituição dos grupos e definidas de acordo com a natureza do problema a ser investigado. Desta forma, os *focus group*, são formados por indivíduos com características comuns onde o equilíbrio e diversidade do grupo devem ser assegurados (Galego & Gomes, 2005). A constituição dos grupos pode envolver um único grupo de participantes numa única entrevista, contudo, normalmente envolve vários grupos que podem ir de 6 a 50 grupos (Barbour, 2007). O número de participantes e o significado dos resultados não têm o mesmo valor que os métodos quantitativos e não devem ser deduzidos estaticamente, embora possam ser transformados em dados quantitativos, sendo esta mais uma vantagem do método e/ou técnica ao possibilitar uma variedade de análises (Galego & Gomes, 2005)

No procedimento do *focus group*, as sessões são coordenadas pelos/as investigadores/as, que devem organizar e delinear todas as etapas deste processo, proporcionar um ambiente favorável à participação, interação e à exposição de ideias por parte de todos os elementos que constituem o grupo. Não devem interferir demasiado e

devem assegurar um sentido em relação aos objetivos estabelecidos (Galego & Gomes, 2005).

Focus group consiste numa entrevista de grupo orientada por um ou mais investigadores com o objetivo de gerar uma discussão que resulte em informação sobre um tema predefinido (Morgan, 1997). Contudo, este método não se caracteriza apenas por juntar pessoas a conversar. Caracteriza-se por criar um grupo de pessoas que partilham características semelhantes e que, de alguma forma, se relacionam com o assunto da investigação para que seja possível a discussão (Krueger & Casey, 2000). Assim, permite ao/a investigador/a recolher informações e desenvolver ideias sobre como os sujeitos pensam, sentem ou interpretam os assuntos. Desta forma, o *focus group* torna-se um método e ideal para explorar experiências, opiniões, crenças, desejos e até preocupações das pessoas (Barbour, 2007). O *focus group* é principalmente utilizado em investigações que visam compreender a visão dos/as participantes no que diz respeito a um tema específico, através das suas palavras, comportamentos e reações. A utilização deste método leva a à reflexão e consciencialização de crenças e atitudes dos/as participantes, possibilita a investigação de comportamentos e motivações específicas, permite rapidez na recolha dos dados e frequentemente a baixos custos (Morgan 1997).

O método *Focus Group* pode gerar dados que são notoriamente o resultado de uma situação de grupo e por isso podem, em certa medida, gerar dados diferentes das entrevistas individuais (Howitt & Cramer, 2011). Podem ser utilizados para discutir e aprofundar informações quantitativas, bem como para clarificar esses mesmos resultados, ou ainda contribuir para gerar hipóteses para pesquisas futuras (Galego & Gomes, 2005).

Embora este método possa ser confundido com outros tipos de entrevista, importa, no entanto, salientar em primeiro lugar que o diferencia de outros métodos é a interação do grupo, sendo da responsabilidade do investigador incitar esta interação para gerar a discussão (Barbour, 2007).

Pode mesmo ajudar as pessoas a explorar ou a esclarecer pontos de vista que não seriam facilmente acessíveis através de outros métodos. Permite que os/as participantes usem uma linguagem do dia-a-dia, resultando num ambiente descontraído onde se revela a utilidade destas diversas formas de comunicação. O conhecimento e as atitudes das pessoas, não sendo inteiramente expostas em perguntas diretas (Morgan, 1997) permitem que os/as participantes possam gerar perguntas, questionar os/as colegas e alcançar novos conceitos e prioridades (Barbour, 2007). Fundamentalmente, o *focus group* explora como os temas ou assuntos estão articulados, se opõem ou são até censurados através da

interação social e da relação entre a comunicação e as normas do grupo (Barbour, 2007) dentro de um contexto cultural (Krueger & Casey, 2000). Podemos então observar que o focus group é um método bastante flexível, que permite recolher um conjunto de informações que os participantes possuem acerca de um tema, através de uma interação mútua do grupo. Este método torna-se ainda mais útil e flexível, pois tanto pode ser usado de forma independente como de forma combinada com outros instrumentos de recolha de dados. Barbour (2007) salienta que este método pode ser usado para encorajar participantes que por norma podem estar apreensivos em conceder entrevistas individuais ou os que seriam “pouco acessíveis”. Este método pode ainda ser usado para identificar problemas, no desenvolvimento e avaliação de programas e no desenvolvimento e construção de instrumentos estruturados, como os questionários (Babour, 2007; Krueger & Casey, 2000), podendo também ser combinado não só com outros métodos qualitativos mas também com métodos quantitativos (Barbour, 2007).

Este método revela-se, muitas vezes, como mais eficaz ao permitir e privilegiar a observação das diversas interações, reações e comportamentos e o registo de experiências dos indivíduos (Morgan, 1997).

2.2 Participantes

Na presente investigação participaram professores/as de escolas regulares do ensino público Primário e Secundário, de três cidades nas províncias de Nampula, Tete e Sofala.

Foram constituídos três grupos de discussão, correspondentes a cada província, com o número de 12 a 16 participantes por grupo, em igual número de homens e mulheres.

Todos/as os/as participantes têm experiência docente superior a 5 anos, havendo mesmo um grupo grande de professores/as com mais de 25 anos de carreira. O que implica uma distribuição de idades entre 20 e os mais de 50 anos, com uma mediana no grupo 35-39 anos.

A maior parte dos/as professores/as tem experiência direta de trabalho com alunos/as com deficiência e apenas 8 (especialmente no grupo realizado na Sofala) não tem qualquer tipo de experiência.

Tabela 1 - Participantes

Participantes	Nampula	Tete	Sofala	Total
Total	16	12	12	40
H	8	5	7	20
M	8	7	5	20
Idades	Nampula	Tete	Sofala	Total
20-24	1	0	0	1
25-29	1	1	0	2
30-34	3	3	1	7
35-39	7	3	2	12
40-44	0	3	2	5
45-50	3	1	0	4
50<	1	1	7	9
Tempo serviço	Nampula	Tete	Sofala	Total
5-9	8	4	1	13
10-14	1	3	1	5
15-19	3	1	1	5
20-25	1	3	2	6
25>	3	1	7	11
Experiência com Deficiência	Nampula	Tete	Sofala	Total
Sim, na escola	8	9	9	26
Fora da escola	2	2	2	6
Não	6	1	1	8

2.3 Procedimento de Recolha de dados

Em cada cidade foi escolhida uma Escola que disponibilizou uma sala com cadeiras, dispostas em torno de uma mesa. Pretendeu-se construir um ambiente confortável embora tal fosse difícil dado as salas estarem inseridas em espaços letivos com algum ruído de fundo, o que dificultou as condições para a gravação áudio.

A indicação dos/as participantes foi feita a partir de uma distribuição por Escolas, a cargo das autoridades educativas distritais, de forma a que estivessem representados os diversos estabelecimentos. Cada escola indicou depois 2 ou 3 professores/as de acordo com a disponibilidade para aquele horário.

Os grupos tiveram uma duração entre 55 e 70 minutos.

Todos os/as participantes foram informados/as dos objetivos do grupo, a forma como iria decorrer e deram o seu consentimento informado para a gravação das sessões, de modo a que pudessem ser transcritas, garantindo a confidencialidade das suas intervenções individuais.

2.4 Procedimento de Análise de dados

No âmbito deste estudo, de carácter qualitativo e exploratório, existe um conjunto de ideias e conceitos importantes que requerem análise profunda e complexa. Desta forma, na análise dos dados recolhidos foi utilizado o método de análise de conteúdo. (Bardin, 1977), refere que análise de conteúdo é a reunião de técnicas de análise das comunicações, sejam elas comunicações verbais ou não verbais, podem estar em suporte digital, em áudios, imagens, jornais etc. Esta técnica centra-se no conteúdo das respostas, na lógica e na coerência, ou seja, visa revelar o que está escondido ou subentendido na mensagem.

O processo da análise dos dados consiste em algumas etapas que dão significado à informação, ao conteúdo dos dados. Consoante os/as autores/as existem diferentes termos para estas etapas, mas de uma forma geral, são semelhantes. (Bardin, 1977), menciona três etapas neste processo, a primeira etapa é a pré-análise que consiste na organização do material, tornado as ideias operacionais. Esta primeira etapa é ainda caracterizada por quatro fases, a primeira é o contacto com material a ser trabalhado, o material que ainda está em bruto, fazer a leitura deste material, a leitura flutuante do que vai ser analisado, a segunda fase consiste em determinar o que vai ser analisado, a terceira fase consiste em formular as hipóteses e objetivos do texto, a quarta e última fase desta etapa referencia os índices e elabora os indicadores. A segunda etapa é a exploratória e consiste na definição de categorias, ou codificação das categorias, em unidades de registo, esta é a etapa das interpretações, das inferências e das descrições analíticas do corpus, a qualificação, a classificação e a categorização são características desta etapa. A terceira e última etapa consiste no tratamento de resultados, inferências, interpretação, ênfase das informações que escolhemos analisar.

Na análise de conteúdo é necessário sistematizar e objetivar os procedimentos na descrição do conteúdo das mensagens que vamos analisar. De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do/a investigador/a em relação aos dados, tendo em

conta o contexto, o/a autor/a, o/a destinatário/a e o conteúdo da mensagem em si (Moraes, 1999). A finalidade desta será então, efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, isto é, o material sujeito à análise é concebido como o resultado de uma rede de produções, tendo o/a investigador/a de construir um modelo capaz de produzir inferências (Vala, 1986).

Assim, no nosso estudo e seguindo este método, na etapa da pré-análise foi realizada uma leitura de todo o material que compunha a nossa amostra, ou seja de todas as sessões transcritas. Após esta leitura que incluiu a compreensão da informação e a respetiva reflexão, passou-se à etapa seguinte. Na etapa da exploração do material, procedeu-se à criação de categorias e subcategorias. Este processo teve em consideração as características das categorias, que para Bardin (1977) são requisitos fundamentais para que estas sejam de qualidade, designadamente, a homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação/pertinência (Bardin, 1977). Optámos por fazer uma análise temática que, utilizando as técnicas de análise de conteúdo, opera pelo desmembramento do texto em unidades, em categorias (Bardin, 1977), direcionando-se para as características da mensagem propriamente ditas, para o valor da informação e ideias expressas nas mensagens (Moraes, 1999). A análise temática é rápida e eficaz no tratamento de discursos diretos e consiste na descoberta de “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para a investigação (Bardin, 1977). A análise temática envolve uma codificação do diálogo aberto dos/as participantes em categorias fechadas que resumem e sistematizam a informação (Wilkinson, 2008). O objetivo desta análise é que, cada categoria seja representativa dos dados recolhidos e forneça uma representação simplificada dos resultados brutos (Bardin, 1977). A categorização é uma tarefa que realizamos no dia-dia com o objetivo de reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. Após a construção das categorias principais, ou seja, das mais significativas, criaram-se indicadores com o propósito de restringir a inclusão da informação extraída das entrevistas, nas respetivas subcategorias, impondo assim rigor na classificação da informação, assegurando a validade interna. A unidade de registo (U.R.) selecionada, ou seja, elemento unitário de conteúdo a ser submetido a classificação (Moraes, 1999), foi o tema. Esta unidade de registo encontra-se dentro das unidades de registo semânticas que se consideram como sendo unidades de informação (Vala, 1986). Em seguida e após realizados os procedimentos anteriormente referidos, desenvolvemos uma grelha que inclui as

categorias, as subcategorias e as respectivas unidades de registo, o que permitiu sintetizar a informação, sistematizando os dados e as respostas dos/as participantes, possibilitando desta forma a interpretação dos dados. Importa salientar que todo este processo foi realizado sem recorrer a qualquer tipo de software ou programa de análise de dados, mas através de leituras sucessivas de todas as entrevistas, num processo longo e moroso. Por fim, chegámos à última fase do processo da análise temática, ou seja, o tratamento, inferência e interpretação dos dados. Nesta etapa, a principal função é tornar os dados válidos e significativos.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo apresenta os dados recolhidos ao longo do estudo e a análise efetuada. Os dados consistem no discurso das/os participantes e foram reunidos de forma sistemática, tendo sido posteriormente classificados em categorias e subcategorias. Esta classificação permitiu não só organizar e sumariar os dados recolhidos como ofereceu a possibilidade de interpretação dos mesmos e, mais tarde, a resposta à questão e aos objetivos de investigação.

Como resultado da análise temática efetuada à transcrição das entrevistas realizadas aos grupos de professores/as emergiram um total de 6 categorias e 24 subcategorias. No seguimento da análise de dados realizada, faremos de seguida a reflexão sobre resultados, partindo das categorias e subcategorias identificadas para compreensão e discussão do estudo.

Tabela 2 – Classificação de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Valor da Inclusão das Crianças com Deficiência	Uma mudança de fundo Um direito Combate a discriminação e o preconceito Algo já em andamento
Significado do Conceito de Inclusão Educativa	Educação para todos Escolas especiais Aprender juntos/as e ao mesmo tempo
Práticas Inclusivas	Processo ensino-aprendizagem Cada um faz a inclusão A inclusão é também para os outros
Necessidades e Dificuldades face à Inclusão	Necessidade de trabalho de base Isolamento Relação professor/a – aluno/a Edifícios e espaços físicos Problemas didáticos Material didático e Recursos materiais Falta de motivação dos/as alunos/as Formação de professores/as
Soluções Inclusivas	Bons exemplos práticas inclusivas Sensibilização da comunidade Recursos técnicos especializados Formação mais abrangente
Formação de Professores/as para a Educação Inclusiva	Adequação dos currículos Conteúdos

3.1 Valor da Inclusão das crianças com deficiência

Os/as professores/as referem-se em primeiro lugar ao valor, significado e importância da inclusão das crianças com deficiência. Todos/as os/as participantes se manifestam favoravelmente quanto ao valor e importância da inclusão das crianças com deficiência. As diferentes subcategorias representam os principais justificativos para esse valor.

A categoria 1 - Valor da inclusão das crianças com deficiência divide-se em quatro subcategorias: (1) Uma mudança de fundo; (2) Um direito; (3) Combate a discriminação e o preconceito; (4) Algo já em andamento.

Relativamente à **primeira subcategoria – Uma mudança de fundo**, a inclusão significa uma diferente perspetiva de entender a criança com deficiência, as crianças têm sido consideradas inúteis e a inclusão altera esta visão, permitindo que passem a integrar-se na sociedade. Neste sentido as unidades de registo centram-se nas verbalizações que identificam esta ideia:

“(...) a inclusão em si é uma bênção para Moçambique porque a nossa criança de verdade era considerada inútil, então com a educação inclusiva veio para mudar o cenário.”

“(...) penso que a inclusão das crianças na escola regular foi bem-vinda e será bem-vinda para sempre porque é a partir dela que qualquer aluno tem acesso à educação.”

Tal como Freire (2008) refere, a inclusão além de ser um movimento educacional, é também um movimento social e político que assume uma nova perspetiva sobre a diferença e o direito de todas as pessoas com deficiência serem integradas na sociedade, é uma inovação relativamente à integração, onde todos/as devem ser aceites e respeitados/as naquilo que os/as deferência um/uma dos/as outros/as.

A **segunda subcategoria - Um direito**, expressa o conceito de inclusão como um direito, a criança com deficiência tem o direito de estar com os outros, o direito de aprender, de jogar, o direito à educação. As unidades de registo referem esta ideia:

“(...) têm o direito humano de estar junto dos outros na sala de aula”,

“(...) alguma coisa aprende com os outros”

Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (1994), *“cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”*. (p. viii)

O direito à educação para todos/as os/as alunos/as, sejam crianças com deficiência ou não, é reconhecido, mas nem sempre é traduzido em planos e programas concretos e sistemáticos com vista a abordar a problemática da exclusão dos/as alunos/as com deficiência dos sistemas educativos. (SADC, 2017)

A terceira subcategoria – Combate a discriminação e preconceito, refere que a inclusão contraria um histórico de discriminação e marginalização das crianças com deficiência, combatendo o preconceito e o estigma,

“(...) vão aprender a conviver com essas pessoas, a entender o lado delas e desta forma se calhar podemos reduzir o preconceito.”

Existe um reconhecimento da exclusão dos/as alunos/as com deficiência e das consequências que isso causa na forma de viver destas crianças, no entanto a inclusão vem transformar e combater esta ideia (SADC, 2017).

A quarta subcategoria – Algo já em andamento, refere que existe inclusão, que é um processo que já está em andamento, no entanto nem sempre se verifica nas várias áreas. Os/as participantes referem:

“(...) há inclusão, mas na base isso não se faz sentir”,

“(...) acabei vendo que no desporto não há inclusão”.

Os/as professores/as concordam com a inclusão, é um processo já em desenvolvimento, bem assumido, em que os/as professores/as vêem progresso, acreditam que as crianças com deficiência beneficiam tanto a nível social como a nível académico com o processo de inclusão apesar das dificuldades que existem.

Tabela 3 – Síntese da Categoria 1 e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Total de Unidades de registo
Valor da Inclusão das Crianças com Deficiência	Uma mudança de fundo	A inclusão significa uma diferente perspetiva de entender a criança com deficiência	8
	Um direito	O conceito de inclusão corresponde a um direito	5
	Combate a discriminação e o preconceito	A inclusão contraria um histórico de discriminação e marginalização das crianças com deficiência	6
	Algo já em andamento	A inclusão é um processo já em andamento e não apenas um ideal.	4

3.2 Significado do conceito de Inclusão Educativa

Apesar da unanimidade quanto ao acesso à escola das crianças com deficiência, os/as professores/as ao expressarem as suas opiniões mostram diferentes modos de ver, havendo essencialmente duas grandes perspetivas. Uma (menos frequente) que aponta para a existência de escolas especiais ou turmas separadas, e outra para práticas inclusivas em sala de aula e escola regular.

A categoria 2 - Significado do conceito de inclusão educativa divide-se em três subcategorias: (1) Educação para todos; (2) Escolas especiais e (3) Aprender juntos e ao mesmo tempo.

A **primeira subcategoria – Educação para todos**, assume a inclusão numa perspetiva de educação para todos/as, ou seja, assentando no direito de acesso de todas as

crianças à educação, mesmo que tenham algum tipo de deficiência. Surge também a perspectiva que o conceito de Educação Inclusiva ajuda a “combater o conceito tradicional de Educação especial”. As unidades de registo referem as verbalizações dos/as participantes,

“(...) se dizemos que a educação é para todos vamos criar condições para todos os alunos” ou “com a inclusão é uma forma de garantir a educação para todos.”

A **segunda subcategoria – Escolas Especiais**, especialmente no grupo de Nampula (em contraste com os de Tete e Sofala) apesar de todos/as serem unânimes quanto á importância da Educação Inclusiva, ao falarem nas formas de a concretizar, alguns/algumas professores/as parecem apontar mais no sentido de serem criadas Escolas Especiais para essas crianças com deficiência. São acentuados repetidas vezes os aspetos diferenciadores que exigiriam que essas crianças fossem ensinadas em separado. No entanto, os exemplos dados sempre identificam as dificuldades ou consequências de tal tipo de solução, nomeadamente ao nível do isolamento e segregação dessas crianças. As unidades de registo referem as verbalizações dos/as participantes,

“Pode ser um grupo, vamos passando na sala, vamos ensinando os meninos, mas com um sítio, uma turma, uma sala específica.”

Estas atitudes de segregação em relação às crianças com deficiência, por parte dos/as professores/as, derivam da falta de preparação para lidar com as crianças, a qualidade das aprendizagens e a dificuldade em gerir e lecionar a diversidade do grupo (Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), apenas casos de crianças com deficiência que, devidamente comprovados, em que a educação nas aulas regulares não seja capaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais da criança, ou que interfiram no bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças é que deverão ser colocadas em escolas especiais, uma medida considerada excecional que só ocorre em casos específicos e que mesmo assim a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo.

Na **terceira subcategoria – Aprender juntos e ao mesmo tempo**, a perspectiva de inclusão é partilhada pela maioria dos/as professores/as que vêm a Educação Inclusiva como concretizando-se em todas as crianças aprendendo juntas, no mesmo tempo e no mesmo local (turma) apesar das exigências e dificuldades que isso levanta. Caso contrário, as crianças ao ouvirem as outras na sala ao lado, irão sentir-se desencorajadas e desmotivadas, o que leva ao abandono e isolamento. As unidades de registo referem as verbalizações dos/as participantes,

“(...) porque tivemos um aluno com problemas, quando o juntamos com os colegas, conseguiu expressar-se por influência deste”,
“(...) porque aquelas crianças precisam de estar num ambiente onde ouvem as outras a gritarem, a correrem...”

Segundo a declaração de Salamanca (1994), *“todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”* (p.11)

Quadro 4 – Síntese da Categoria 2 e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Total de Unidades de Registo
Significado do conceito de inclusão educativa	Educação para todos	A inclusão numa perspectiva de educação para todas as crianças mesmo que tenham algum tipo de deficiência	3
	Escolas especiais	Criar Escolas Especiais para crianças com deficiência	12
	Aprender juntos e ao mesmo tempo	Todas as crianças aprendendo juntas no mesmo tempo e no mesmo local	2

3.4 Práticas inclusivas

Os professores referem-se à educação inclusiva identificando as suas principais características e os domínios em que ela se verifica.

A categoria 3 - Práticas inclusivas divide-se em três subcategorias: (1) Processo ensino-aprendizagem; (2) Cada um faz a inclusão e (3) A inclusão é também para os outros.

A **primeira subcategoria – Processo ensino-aprendizagem**, refere um reconhecimento por parte dos/as professores/as que a inclusão tem implicações diretas e sérias no processo global de ensino-aprendizagem, levantando imensos desafios na prática docente e em tudo o que respeita à aprendizagem dos/as alunos/as.

“É o professor que tem de compreender os problemas que a criança tem e fazer com que a turma também compreenda esses problemas, e tem de criar mecanismos de como trabalhar com aquela criança no meio das outras crianças normais”

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), *“Para as crianças com necessidades educativas especiais devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo”* (p.22)

A **segunda subcategoria – Cada um faz a inclusão**, refere o carácter individual e relacional da inclusão, no sentido em que esta tem de se concretizar nas ações de cada indivíduo, cada pessoa. Nesse sentido não se fará pela lei ou pelas normas, mas pelo que cada fizer na relação com essas crianças.

“Crianças com problemas visuais que não conseguem ler a língua de sinais, então tem que se recorrer a colegas que tem domínio da língua.”

Os/as professores/as expressam atitudes de cooperação e ajuda entre eles/elas para lidar com as crianças com deficiência no processo de ensino, este é um recurso particularmente subestimado, no entanto a capacidade dos/as professores/as se ajudarem

uns aos outros deve ser valorizada pois contribui para uma maior aprendizagem, segundo Booth & Ainscow (2002).

A terceira subcategoria - A inclusão é também para os outros, a inclusão não traz benefícios apenas às crianças com deficiência, mas sim a todos os/as outros/as alunos/as. Nomeadamente na dimensão humana, como cidadãos mais aptos a lidar com a diferença. As unidades de registo referem as verbalizações dos/as participantes,

“(...) os outros que vão começar a fazer parte da vida daquela criança vão perceber que afinal todos nós somos iguais com os mesmos direitos e deveres.”

A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os/as alunos/as com necessidades educativas especiais e os/as seus/suas colegas. (Unesco,1994)

Tabela 5 – Síntese da Categoria 3 e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Total Unidades de Registo
Práticas inclusivas	Processo ensino-aprendizagem	A inclusão tem implicações no processo global de ensino-aprendizagem	15
	Cada um faz a inclusão	Refere o carácter individual e relacional da inclusão, no sentido em que esta tem de se concretizar nas ações de cada indivíduo	5
	A inclusão é também para os outros	A inclusão traz benefícios a todas as crianças com ou sem deficiência	2

3.5 Necessidades e dificuldades face à Inclusão

Nesta categoria incluem-se as dificuldades que os professores identificam face à implementação de princípios e orientações inclusivos.

A Categoria 4 – Necessidades e dificuldades face à Inclusão divide-se em oito subcategorias: (1) Necessidade de trabalho de base; (2) Isolamento; (3) Relação professor/a – aluno/a (4) Edifícios e espaços físicos (5) Problemas didáticos (6) Material didático e Recursos materiais (7) Falta de motivação dos/as alunos/as (8) Formação de professores/as.

A **primeira subcategoria – Necessidade de trabalho de base**, reflete a necessidade de existir um trabalho de base com pais, encarregados de educação e comunidade para que todos estejam envolvidos no processo de inclusão, refere-se essencialmente à sensibilização dos pais e da comunidade para os direitos das crianças com deficiência, visto que estas crianças ainda são muitas vezes vistas como incapazes e sem futuro, os pais às vezes não priorizam a educação para crianças com deficiência,

“(...) aquelas crianças precisam de um acompanhamento do próprio encarregado de educação e não têm, eles preferem ficar com a criança em casa...”.

Os pais podem ter dificuldade em aceitar que têm um/uma filho/a com deficiência e muitas vezes não querem envolver a criança na vida pública e comunitária.

“O individuo que não fale, mas com uma educação especial, pode ser útil à própria sociedade, é preciso tirar este mito da cabeça dos pais.”

São identificadas dificuldades e obstáculos à prática da educação inclusiva, começando pela mobilização de toda a comunidade para lidar com crianças com deficiência, é necessário que algumas alterações se processem, não só ao nível dos profissionais de educação, mas também dos pais e encarregados de educação e outros serviços. Os/as professores/as, pais, e outros agentes educativos, devem cooperar entre eles, criando um ambiente de partilha de decisões, recursos e apoios. Para desconstruir o estigma e as atitudes culturais em relação a crianças com deficiência é essencial a

sensibilização de pais, de cuidadores e da comunidade para reconhecer o direito à educação de cada criança com deficiência (Trust, 2016).

A **segunda subcategoria – Isolamento**, expressa que as crianças com deficiência encontram-se frequentemente em situação de grande isolamento. As unidades de registo referem as verbalizações dos/as participantes,

“Há a tendência para as fecharem em casa”

e há que combater essa prática para que a inclusão *“não seja só palavras”*,

“esse não vê bem, não fala, é só para ficar aqui em casa”

A **terceira subcategoria – Relação professor/a-aluno/a**, expressa que um dos maiores problemas para concretizar a inclusão tem a ver com as dificuldades dos professores/as em interagirem e comunicarem com estas crianças (nomeadamente as surdas e cegas, referidas mais frequentemente). Por isso muitas vezes, professores/as tentam afastar-se das turmas inclusivas. Quanto a este aspeto é também importante o rácio professor/a-aluno/a pois interfere igualmente na relação que pode ser estabelecida. As unidades de registo referem as verbalizações dos/as participantes,

“(...) o professor não consegue comunicar com o próprio aluno, essa dificuldade não é só para o aluno/a, mas também para os professores/as, que muitas das vezes não conseguem enquadrar as palavras com aquilo que querem transmitir ao aluno.”

A **quarta subcategoria – Edifícios e Espaços físicos**, expressa as limitações ao nível dos edifícios e espaços das escolas. Não apenas de rampas e acessibilidades, mas mesmo ao nível da adequação à aprendizagem, referindo-se à existência de espaços “não dignos” afetos a estas crianças, fechados, mal iluminados. Espaços inadequados, com poucas condições para trabalhar o que por sua vez, tornam o ensino menos produtivo e de menor qualidade,

“(...) como se esses alunos não fossem sensíveis a essas situações.”

“(...) as escolas não têm rampas”

Segundo o Plano Nacional da Área da Deficiência (2012), existem constrangimentos ao nível das infraestruturas para pessoas com deficiência, ausência de edifícios adequados e dificuldades de acesso físico aos espaços públicos o que compromete a concretização de uma educação inclusiva.

A **quinta subcategoria – Problemas didáticos**, expressa a dificuldade que os professores/as sentem na adequação das práticas educativas à diversidade dos/as alunos/as. Alguns vão encontrando soluções para ensinar crianças de determinados grupos (surdos, por exemplo) tentando tirar vantagens dos métodos tradicionais, como escrever a aula no quadro. Os/as participantes referem que,

“(...) ensinar língua de sinais tem sido muito difícil porque os professores podem saber de alguma maneira falar a língua de sinais, mas agora é muito difícil adaptar, o material que existe foi desenhado para pessoas sem deficiência auditiva.”

Segundo Sanches & Teodoro (2007), para que os/as professores/as consigam ensinar e os/as alunos/as aprendam são necessárias *“metodologias diferentes ou códigos de comunicação apropriados, como é o caso do braille para os cegos, da comunicação gestual para os surdos ou da aprendizagem muito estruturada para os que têm défice cognitivo.”* (p. 113)

A **sexta subcategoria – Material didático e recursos materiais**, expressa a escassez de material didático adequado à condição das crianças, nomeadamente materiais audiovisuais, que possibilite a diversificação pedagógica. É referida como importante a adequação dos recursos às necessidades dos/as alunos/as, por exemplo no sentido da sua capacitação profissional, com vista a serem futuros trabalhadores.

“(...) seria bom o material vir adequado para esse tipo de ensino, o mesmo aplica-se ao braille, se os livros viessem em forma digital.”

A **sétima subcategoria – Falta de motivação dos/as alunos/as**, corresponde a uma desmotivação por parte dos/as alunos/as com deficiência, nomeadamente sensorial, para frequentarem a escola, o que leva abandono. É identificado como um dos fatores mais importantes a falta de perspetivas de vida e de futuro profissional. Sendo referido

que a partir da 7ª classe surge a interrogação “*para quê estudar se não há trabalho*”. Pois normalmente não se encontram pessoas com deficiência a trabalhar, quando a existência desses trabalhadores com deficiência, mesmo nas escolas, seria fator de motivação.

“(…) você pensa que nós vamos estudar até vir trabalhar, nunca vi aqui na província um cego a trabalhar”

Segundo o documento estratégico sobre educação inclusiva de alunos/as com deficiência na África Austral, muitas crianças são excluídas das atividades curriculares nacionais, enquanto outras crianças que conseguem participar nestas atividades não têm suporte ao nível de recursos materiais e humanos para lidar com aspetos curriculares rígidos e inadequados com os quais se deparam. Não existem tentativas de alterar os planos curriculares devido ao receio de comprometer os padrões de ensino, assim, esta falta de flexibilidade não proporciona ambientes favoráveis à educação de crianças com deficiência, o que as leva a optar pelo abandono escolar sem conseguirem adquirir competências e conhecimentos para se desenvolverem enquanto profissionais (SADC, 2017).

A **oitava subcategoria – Formação de professores/as**, expressa o principal desafio para uma educação inclusiva, identificado pela maior parte dos/as participantes, a capacitação dos/as professores/as. É sublinhada a falta de preparação para a multideficiência e para a deficiência intelectual (normalmente menos presentes nas escolas). Como os/as participantes referiram,

“(…) nós professores tínhamos que passar por formações para aprendermos como lidar com isso, como diferenciar e aprender a trabalhar com crianças com deficiência.”,

“(…) recordar alguns sinais de cálculo para o professor enfrentar o aluno, torna um pouco difícil, por isso a formação de professores é muito importante.”

É um resultado bastante significativo, refere a necessidade de formação e capacitação dos/as professores/as na prática da inclusão, uma dificuldade sentida em todos os grupos. Existe um esforço por parte dos/as professores/as, defendem ideias mais

inclusivas e demonstram práticas inclusivas, no entanto deparam-se com situações com as quais não têm conhecimentos suficientes para trabalhar. A Declaração de Salamanca (1994) pressupõe que os/as professores/as têm formação para atendimento a alunos/as com necessidades educativas especiais, de modo a promover o sucesso desses e de outros/as alunos/as. Este é o primeiro obstáculo ao modelo de Escola Inclusiva, pois, a maioria “dos/as professores/as não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença” (Parecer n.º 9, CNE, 2004, p.14 413) pelo que, um número considerável de professores/as não recebeu formação que lhe permita identificar e intervir adequadamente com os casos de jovens com necessidades educativas especiais. O sucesso das medidas inclusivas depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos/as professores/as ao nível das estratégias, das atividades de ensino do/a aluno/a com necessidades educativas especiais, dos “*conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares*” (Mittler, 1992, cit in, Mesquita e Rodrigues, 1994, p.56).

Tabela 6 – Síntese da Categoria 4 e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Total Unidades de Registo
Necessidades e dificuldades face à Inclusão	Necessidade de trabalho de base	Sensibilização dos pais e da comunidade para a inclusão	12
	Isolamento	As crianças com deficiência encontram-se em situação de isolamento	5
	Relação professor/a – aluno/a	Dificuldades de comunicação entre professores/as e alunos/as	11
	Edifícios e espaços físicos	Limitações ao nível dos edifícios e espaços das escolas	7
	Problemas didáticos	Dificuldade na adequação das práticas educativas à diversidade dos/as alunos/as	11
	Material didático e Recursos materiais	Escassez de material didático adequado à condição das crianças	7
	Falta de motivação dos/as alunos/as	Desmotivação por parte dos/as alunos/as com deficiência para frequentarem a escola	4
	Formação de professores/as	Capacitação dos/as professores/as ao nível da multideficiência e deficiência intelectual	27

3.6 Soluções Inclusivas

Nesta categoria incluem-se as soluções inclusivas ou caminhos para as ultrapassar, onde se verifica que existe uma participação e uma autorresponsabilização, por parte dos/as professores/as, na resolução das práticas inclusivas com as crianças com deficiência, apesar de todas as dificuldades sentidas, referem a importância de haver bons exemplos de boas práticas a diferentes níveis, de existir, não só para eles, mas para os/as gestores/as das escolas e responsáveis do sistema educativo a nível nacional, regional e local formação contínua, e também para as crianças com deficiência, verifica-se uma envolvimento e preocupação dos/as professores/as com todo o processo de inclusão e com todos os que dele fazem parte e também com os resultados finais que os/as alunos/as podem obter e com o processo evolutivo da aprendizagem.

A categoria soluções inclusivas divide-se em três subcategorias: (1) Bons exemplos práticas inclusivas; (2) Recursos Técnicos especializados; (3) Sensibilização da comunidade e (4) Formação mais abrangente.

A **primeira subcategoria – Bons exemplos de práticas inclusivas**, realça a importância de haver exemplos de boas práticas de inclusão e de escolarização das pessoas com deficiência. Tais exemplos podem ser importantes a diferentes níveis: como meio importante de motivação dos/as alunos/as e criação de perspetivas de futuro, como demonstração de boas práticas educativas e pedagógicas para os/as professores/as, ao nível da diversificação e adaptação pedagógica. Os CREI são referidos como exemplo de boas práticas, mas, no entanto, insuficientes.

“(...) criar condições para acolher as crianças com deficiências físicas.”,

“(...) temos o CREI, que tem uma educação inclusiva onde tem crianças com necessidades educativas especiais, mas aquela instituição não é o suficiente, há necessidade de alargarmos esse processo de educação inclusiva nas nossas escolas...”

A **segunda subcategoria – Recursos técnicos especializados**, revela a importância de existirem recursos técnicos especializados como suporte ao diagnóstico e acompanhamento de crianças com qualquer tipo de deficiência, a criação de equipas

multidisciplinares com a participação de outros técnicos/as pode possibilitar um conhecimento adequado das necessidades e potencialidades dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação.

“(...) nós carecemos de alguém que possa fazer esta avaliação e encaminhar esse tipo de crianças.”,

“(...) é um grande desafio de como fazer também esta avaliação e como encaminhar estas crianças, se calhar até orientar os pais...”

Os recursos técnicos devem ser uma ferramenta acessível para promover o sucesso educativo no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. Estes recursos poderão ser mais eficazes económicos se forem distribuídos a partir dum serviço central, em cada localidade, que disponha dos conhecimentos necessários para fazer corresponder as ajudas às necessidades individuais. (Unesco, 1994)

A **terceira subcategoria – Sensibilização da comunidade**, diz respeito à sensibilização e mobilização da comunidade para as práticas inclusivas e para os direitos das crianças com deficiência, é considerado o passo principal, ou “prato forte”, pelos/as participantes. Devendo começar pelos/as gestores/as e dirigentes educativos. É também referido que essa sensibilização deve ser estendida a toda a comunidade e não apenas às zonas “de cimento”. A sensibilização da família e o seu papel são entendidos como fundamentais, como os/as participantes referem,

“Tinha que se apoiar um pouco os encarregados de educação nesse aspeto, as direções das escolas tinham que solicitar os encarregados porque existem crianças que são excluídas pela própria família...”,

“(...) sensibilização dos pais ou encarregados de educação no sentido de levar essas crianças até as escolas para ter acesso à educação.”

A falta de informação e conhecimento em relação às aptidões e competências das crianças com deficiência assim como as atitudes negativas em geral contribuem para a

exclusão destas crianças no sistema de educação. Estes fatores são reforçados por crenças culturais que estigmatizam as pessoas com deficiência, estas crenças compreendem um pressuposto que considera as pessoas com deficiência indefesas, incapazes de aprender, em vez de cidadãos produtivos que gozam de direitos, incluindo o direito à uma educação de qualidade. (SADC, 2017)

Segundo o Plano Nacional (2012), também existem ainda atitudes negativas por parte das famílias, das comunidades e da sociedade em geral, em relação a pessoas com deficiência, o que contribui para a sua exclusão social e discriminação. Esta situação leva a que seja necessário um aumento de ações de sensibilização na sociedade para que o respeito e valorização das pessoas com deficiência seja uma realidade.

A **quarta subcategoria** refere que a formação e capacitação deve abranger os professores/as, gestores/as das escolas e responsáveis do sistema educativo a nível nacional regional e local. Os/as gestores/as muitas vezes,

“não se identificam com a causa”,

começando aí as dificuldades de inclusão. Esta necessidade de capacitação é contínua, como os/as participantes referiram,

“(…) capacitações continuas como gestores/as, para além dos/as próprios/as professores/as, os gestores também, e não só os gestores/as escolares mas também os nossos chefes que estão por exemplo nos serviços distritais, nas direções provinciais, dever-se-ia fazer um trabalho árduo com estas pessoas para que se identificassem com a causa.”

Os constrangimentos sentidos na necessidade de existirem pessoas capacitadas para lidar com o processo de inclusão, não se verificam apenas ao nível de professores/as, mas também ao nível dos/as gestores/as e outro pessoal de apoio.

A capacitação deve ser continua para que gestores/as de educação sejam capazes de delinear e gerir um sistema de educação inclusivo. No entanto, a falta de instituições de ensino superior na região para dotar os/as professores/as e outro pessoal de apoio dos necessários conhecimentos e competências para apoiar um sistema de educação inclusivo dificulta este processo. (SADC, 2017)

Também a formação dos/as alunos/as deve ser mais abrangente, a pensar no seu acesso ao mercado de trabalho, para que a criança com deficiência pense:

“(...) se eu estudar também poderei ir trabalhar”,

“(...) gostaria que houvesse uma formação porque o ensino não termina aí, há mais jovens que vão continuar, se pensassem em fazer uma formação para os que vão continuar... quando chegar o momento pelo menos teve uma experiência antes de ir para um trabalho...”

Os currículos são vistos como obstáculos ao acesso das crianças com deficiência ao sistema de educação inclusivo. Os/as alunos/as enfrentam dificuldades em se identificarem com os currículos visto que estes se centram em aspetos académicos. A rigidez e dificuldade em modificar os currículos coloca entraves as crianças com deficiência que necessitam de outras formas de aprendizagem. (SADC, 2017)

Tabela 7 – Síntese da Categoria 5 e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Total de Unidades de Registo
Soluções Inclusivas	Bons exemplos práticas inclusivas	Boas práticas de inclusão e de escolarização das pessoas com deficiência	6
	Recursos Técnicos especializados	Recursos técnicos especializados como suporte ao diagnóstico e acompanhamento de crianças com qualquer tipo de deficiência	8
	Sensibilização da comunidade	A sensibilização e mobilização da comunidade para as práticas inclusivas e para os direitos das crianças com deficiência	12
	Formação mais abrangente	A formação e capacitação deve abranger os professores/as, gestores/as das escolas e responsáveis do sistema educativo a nível nacional regional e local	11

3.7 Formação de Professores/as para a Educação Inclusiva

A **categoria 6**, surge dada a importância deste tema, Formação de Professores/as e da análise realizada ao texto. Apesar de já existir uma subcategoria “Formação de Professores/as”, identificada na categoria 4, nas dificuldades de inclusão, com a análise de conteúdo efetuada verificou-se a necessidade de formular nova categoria sobre o tema. A categoria 6, reflete novamente a importância da Formação de Professores/as para que se concretize a inclusão, fazendo emergir duas novas subcategorias importantes e referidas pelos professores/as, a adequação dos currículos a ter em conta na formação dos mesmos e os conteúdos de educação especial, incluindo braille e língua de sinais. Segundo o estudo Trust (2016), apesar de já existirem alguns programas de formação de professores/as com conteúdos específicos para trabalhar com crianças deficientes em alguns países de África, estes ainda não receberam a projeção e destaque exigidos para garantir que os/as professores/as obtenham as competências necessárias para atender às necessidades de uma educação inclusiva.

A Categoria 6 – Formação de Professores/as para a Educação Inclusiva divide-se em duas subcategorias: (1) Adequação dos currículos e (2) Conteúdos.

A **primeira subcategoria** expressa a necessidade de adequar os currículos da formação de professores/as às práticas de inclusão, como os/as participantes referem,

“(...) já não há necessidade de continuarmos a formar docentes por exemplo de matemática, português, porque já são muitos, podíamos estar a substituir por estas disciplinas, por um assunto como educação especial”

A **segunda subcategoria** expressa a necessidade de a formação ter conteúdos de Educação Especial, incluindo Braille e Língua de sinais, os participantes referem,

“(...) eu com linguagem gestual tento situar mais, explicar mais, mas é com dificuldades porque não tenho formação para esta área específica.”

A formação apropriada dos/as professores/as do ensino regular pode melhorar a confiança e as habilidades dos mesmos na educação de crianças com deficiência. Os

princípios da inclusão devem ser incluídos nos programas de formação de professores/as e devem ser acompanhados por outras iniciativas as quais oferecem aos/às professores/as a oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências sobre a educação inclusiva (OMS, 2011).

Tabela 8 – Síntese da Categoria 6 e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Total de Unidades de Registo
Formação de Professores/as para a Educação Inclusiva	Adequação dos currículos	Necessidade de adequar os currículos da formação de professores/as às práticas de inclusão.	8
	Conteúdos	Necessidade de a formação ter conteúdos de Educação Especial, incluindo Braille e Língua de sinais	5

Conclusões Gerais

Procurámos através deste estudo, explorar de um modo global a realidade da educação inclusiva em Moçambique. Desta forma, a partir da revisão da literatura e dos dados obtidos neste estudo, é-nos possível tecer algumas considerações.

Os resultados obtidos a partir da transcrição e análise efetuada às sessões dos grupos de discussão relacionam-se com a visão da educação inclusiva de crianças com deficiência, bem como as principais necessidades, vantagens e desvantagens, e obstáculos da inclusão identificados através do olhar dos/das professores/as.

Desta forma, os resultados obtidos, leva-nos a pensar um conjunto de questões que embora possam resultar da experiência individual de cada um/uma, obrigam-nos inevitavelmente, a pensar num patamar mais abrangente onde a legislação, a política e a cultura estão envolvidas. Para que se verifique uma educação inclusiva, é necessário que existam significativas mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistemas educativos, mudanças na articulação entre os diferentes agentes, mudanças na organização e gestão da sala de aula, adaptação de currículos e alterações no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008).

As “necessidades e dificuldades face à inclusão”, é a categoria cuja prevalência é mais elevada neste estudo, seguida da categoria “soluções inclusivas”. Apesar das dificuldades apresentadas pelos/as professores/as, estes/estas identificam soluções e mostram-se atentos e preocupados com o processo. Também abordadas, mas com uma menor incidência por parte dos/as professores/as, no entanto, não menos importantes para o desenvolvimento inclusivo, encontra-se a categoria “significado do conceito de inclusão educativa” e “formação de professores/as” para a educação inclusiva (categoria que emerge da importância deste tema).

A formação e capacitação dos/das professores/as é um dos resultados mais significativos, sendo uma necessidade sentida em todos os grupos para a prática da inclusão, e um dos aspetos nucleares para a transformação educativa com vista a efetiva inclusão.

As práticas inclusivas no que respeita ao processo ensino-aprendizagem, a dificuldade de comunicação entre professores/as e os/as alunos/as com deficiências na sala de aula, a dificuldade na adequação das práticas educativas à diversidade dos/das alunos/as e a necessidade que se desenvolva um trabalho de sensibilização com famílias e comunidade para aceitação e implementação do processo de inclusão são resultados

com maior relevo que os professores/as consideram fundamentais para que se concretize a inclusão.

No que respeita às limitações físicas do contexto, ao nível dos edifícios e espaços, nomeadamente as infraestruturas, os materiais e equipamentos de ensino, e as limitações de recursos humanos como os/as professores/as de apoio, psicólogos/as, terapeutas, estas influenciam diretamente as atitudes dos/as professores/as face à inclusão, pois promovem melhores condições de trabalho, tornando o ensino mais produtivo e de melhor qualidade. Alguns estudos mostraram que a colaboração entre o/a professor/a do ensino regular e o/a professor/a de apoio influencia positivamente as atitudes do/a professor/a do ensino regular face à inclusão de crianças com deficiência (Avramidis & Norwich, 2002).

Os apoios educativos externos ao espaço escolar, podem ser uma mais-valia e prestar apoio a crianças com deficiência, professores/as e pais. Estes serviços podem ser escolas especiais, centros de recursos regionais ou nacionais, ou, equipas de educação exteriores à escola, esta situação verifica-se noutros países, no que diz respeito à inclusão. O envolvimento de outros serviços, serviços de saúde, os serviços sociais, bem como as organizações de voluntários/as no apoio a crianças com deficiência em colaboração com os/as professores/as de turma também se verifica (ADENEE, 2003).

Segundo Mariga, McConkey, & Myezwa (2014), o segredo para a educação inclusiva de sucesso é a formação de professores/as, a adequação de espaços e ambientes de aprendizagem nas escolas, a capacitação dos pais e a educação dos membros da comunidade e profissionais em sistemas de serviços parceiros.

Podemos concluir que ainda existe um caminho a percorrer para que as escolas se tornem inclusivas. Atualmente existe uma discrepância entre a legislação em vigor e o que, na prática, se pode observar nas escolas. Estas parecem ainda não estar preparadas para trabalhar com a diversidade de alunos/as que acolhem.

A escola é o local adequado à socialização e inserção das crianças com deficiência, no entanto, colocarem-nas todas numa sala de aula de ensino regular, sem se efetuar as reestruturações básicas ao nível dos recursos humanos, recursos materiais e equipamentos específicos, não favorece o sucesso destes/as alunos/as na sua aprendizagem e desenvolvimento. É necessário o incentivo e a promoção de formação na área da inclusão, aos vários atores e atrizes da cena educativa.

Podemos considerar também, que a amostra deste estudo é limitada, pois apenas inclui os/as professores/as de três cidades das províncias de Nampula, Tete e Sofala. Para um melhor, mais profundo e mais diversificado conhecimento das questões estudadas,

futuramente, deverá incluir as partes interessadas a todos os níveis, tais como representantes do governo, outros membros da comunidade escolar e famílias. Deverá também abranger uma maior área territorial do país. Serão necessários esforços para que haja uma recolha de informação relativamente ao número real de crianças com deficiência em Moçambique, desenvolver trabalho de campo, sistemas formais de identificação e rastreio de deficiência, incentivar todos os membros da comunidade escolar a participar e colaborar na revisão e desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas.

Referências

- Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. The University of Manchester.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Group*. London: Sage Publications.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. T. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Coimbra.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, Developing learning and participation in schools*. England: CSIE Mark Vaughan.
- Chambal, L. A. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: Um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006)*. São Paulo.
- Chambal, L. A. (2011). As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências, Uma trajetória de pesquisa. *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba.
- Costa, A. M. (1998). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Conselho Nacional de Educação.
- Majesty's Stationery Office (1981). *Education Act*. London: Majesty's Stationery Office.
- ADENEE (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- SADC (2017). *Estratégia de Educação Inclusiva para alunos com Deficiência Na África Austral (SAIES) 2017 - 2021*.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº1 5-20.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 173-184.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to Research Methods in Psychology, Third Edition*. England: Pearson Education Limited.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- Mariga, L., McConkey, R., & Myezwa, H. (2014). *Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
- Massarongo-Jona, O. (2013). *Revista de Direitos Humanos-Volume 2, nº2. Direitos da Pessoa com Deficiência*. Maputo: faculdade de Direito Universidade Eduardo Mondlane, Centro de Direitos Humanos.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 7-32.
- Moreira, P. C. (2007). Ensino Especial: A Construção de práticas inclusivas junto a docentes da escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Group As Qualitative Research Second Edition*. London: Sage Publications.
- Parecer n.º 3/99, publicado em 17 de Fevereiro.
- Parecer n.º 9, CNE, 2004
- Peters, S. J. (2003). *Inclusive Education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. The World Bank.
- Phasha, N., Mahlo, D., & Dei, G. J. (2017). *Inclusive Education in African Contexts - A Critical Reader*. Amsterdam: Sense Publishers.
- Moçambique (2012). *Plano Nacional da Área da Deficiência - PNAD II 2012 - 2019*. Maputo: República de Moçambique.
- Prata, M. (2009). Estudo das ideias e das práticas dos professores do 1ºCiclo do Ensino Básico acerca da inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais. Em *Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia*. Porto: Universidade do Porto.
- Reginaldo, J. S. (s.d.). *A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique*.
- Ribeiro, I. M. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa, Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

- SADC. (2017). *Estratégia de Educação Inclusiva para alunos com Deficiência Na África Austral (SAIES) 2017 - 2021*.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 105-149.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. *Psicologia em Estudo*, p.227-234.
- OMS (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência. Governo do Estado São Paulo*
- SIDA. (2014). Disability Rights in Mozambique.
- Silva, M. D., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53-73.
- Trust, E. D. (2016). *Eastern and Southern Africa regional study on the fulfilment of the right to education of children with disabilities*. UNICEF.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA Global Monitoring Report*. UNESCO.
- UNESCO, C. A. (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. UNESCO.
- Ussene, C., & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo: EDUCAR-UP.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. in A. Santos Silva & J. Madureira Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais* pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.